



Les normes et l'apprentissage organisationnel

Yvon Pesqueux

► To cite this version:

| Yvon Pesqueux. Les normes et l'apprentissage organisationnel. 2007, pp.182-197. hal-00509682

HAL Id: hal-00509682

<https://hal.science/hal-00509682>

Submitted on 14 Aug 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES NORMES ET L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Yvon Pesqueux¹

Résumé :

Les normes (et donc parmi elles les normes IFRS) sont considérées comme étant une occurrence d'apprentissage possible. Avant de pouvoir considérer statuer sur cette question, il est de toute première nécessité de se poser la question de savoir ce qu'est l'apprentissage organisationnel dont il est question ici. La première question qui se pose est sans doute de savoir si, avec l'apprentissage organisationnel, on serait face à un modèle organisationnel, un thème organisationnel ou une mode. Parler de « modèle » de l'apprentissage organisationnel, c'est aussi indiquer que l'on doit penser : qu'il s'agit d'un modèle organisationnel, la question de l'apprentissage organisationnel étant à la fois une question structurante relativement à la nature et aux circonstances auxquelles se trouvent confrontées les organisations mais aussi le signe du passage de la focalisation de leur management sur les tâches à la focalisation sur les personnes ; qu'il peut *a minima* entrer dans un cadre d'interprétation cognitif.

Après avoir envisagé quelques généralités sur l'apprentissage organisationnel (premier paragraphe), il sera ensuite question de « modèles » de l'apprentissage organisationnel et enfin il sera fait mention à l'entreprise de la connaissance, un des objets implicites de la perspective évaluative des normes IFRS.

¹ Correspondance : Yvon Pesqueux, CNAM, Chaire « Développement des Systèmes d'Organisation », case 251, 292 rue Saint martin, 75 141 Paris, cédex 03, France. E-mail : pesqueux@cnam.fr.
Les idées de cet texte on été reprises de M. Ferrary & Y. Pesqueux, *Management de la connaissance*, Economica, Paris, 2006.

Introduction : questions à propos d'un « modèle » de l'apprentissage organisationnel

Les normes (et donc parmi elles les normes IFRS) sont considérées comme étant une occurrence d'apprentissage possible. Avant de pouvoir considérer statuer sur cette question, il est de toute première nécessité de se poser la question de savoir ce qu'est l'apprentissage organisationnel dont il est question ici

La première question qui se pose est sans doute de savoir si, avec l'apprentissage organisationnel, on serait face à un modèle organisationnel, un thème organisationnel ou une mode.

Rappelons les quatre critères que suggère Hatchuel (1998) comme venant fonder un modèle organisationnel : une vision qui dépasse la dimension des techniques de gestion ; un dépassement des spécificités sectorielles ; l'existence d'institutions permettant la formulation et la diffusion du modèle (écoles, chercheurs, groupes de professionnels, etc.) ; des concrétisations exemplaires.

Pour leur part, Boyer et Freyssenet (2004) rappellent l'existence de quatre modalités de conceptions des modèles en sciences sociales : un idéal à atteindre ; la stylisation d'un ensemble de traits réellement existants ; une construction d'enchaînements logiques à partir de comportements supposés fondamentaux des acteurs ; une réponse cohérente aux problèmes nés des évolutions antérieures.

Parler de « modèle » de l'apprentissage organisationnel, c'est donc indiquer que l'on doit penser :

- qu'il s'agit d'un modèle organisationnel, la question de l'apprentissage organisationnel étant à la fois une question structurante relativement à la nature et aux circonstances auxquelles se trouvent confrontées les organisations mais aussi le signe du passage de la focalisation de leur management sur les tâches à la focalisation sur les personnes ;
- qu'il peut *a minima* entrer dans un cadre d'interprétation cognitif.

Dans les catégories d'un modèle organisationnel, la question est de savoir quelle est la représentation issue de l'adjonction de la notion d'apprentissage à celle d'organisation. S'agit-il de fonder une conception explicite de l'organisation avec des propositions de type déclaratif (et il faut alors convoquer les éléments de preuve qui iraient en ce sens) ou s'agit-il d'acter, de

façon explicite, tous les implicites liés au développement d'éléments concrets disparates liant à la fois des informations baptisées « connaissances » et des dispositifs organisationnels s'articulant plus ou moins avec celles-ci (on parlerait alors d'induction d'un modèle de l'organisation apprenante) ? S'agit-il de stigmatiser des « pratiques » comme celles du *learning by doing* ou encore du *learning by interacting* ? Il est également important de souligner le risque anthropomorphique inhérent à la référence à l'apprentissage et aux termes qui seront associés comme intelligence, mémoire, etc., malgré l'adjectif organisationnel qui leur est adjoint (March et Olsen, 1975). Il en va de même du passage occulté entre les connaissances organisationnelles et les compétences stratégiques.

En tous les cas, le couplage des deux notions tend à construire un modèle organisationnel peut-être temporaire en prélevant du stable sur du mouvant pour offrir le support d'un lieu, l'organisation où se transformeraient les individus tout en transformant l'organisation elle-même. En effet, comme toutes les perspectives de ce type, l'échange du mouvant contre du fixe tend toujours, en retour, à créer du mouvant. On retrouverait la tension dialectique de la stabilité et du changement. La question que cela pose ne serait-elle pas celle de l'appropriation du produit de cette tension dialectique entre le stable et l'instable ? Et l'expression de *geronnene Arbeit* que K. Marx appliquait au capital fixe de sa fonction de production ne retrouverait-elle pas une forme d'actualité au travers du beaucoup plus flou « capital immatériel » ? Le management de la connaissance ne peut-il être interprété comme une tentative de stabilisation des nomenclatures techniques à l'âge de leur « éclatement » dans des processus par « nature » toujours évolutifs. On plaiderait alors, avec l'apprentissage organisationnel, pour l'existence, non d'un modèle organisationnel (qui serait celui d'une organisation par processus) mais d'un thème organisationnel. On y trouverait ici aussi le point aveugle d'un couplage possible entre l'apprentissage organisationnel et le changement organisationnel, la même chose étant vue sous deux angles différents, ou encore celui du couplage entre apprentissage organisationnel et flexibilité.

Après avoir envisagé quelques généralités sur l'apprentissage organisationnel (premier paragraphe), il sera ensuite question de « modèles » de l'apprentissage organisationnel et enfin il sera fait mention à l'entreprise de la connaissance, un des objets implicites de la perspective évaluative des normes IFRS.

GENERALITES SUR L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Comme le soulignent Helfer, Kalika et Orsoni (2000), la question de l'apprentissage organisationnel repose sur l'assimilation qui est faite entre information et connaissance. Au nom des informations gérées dans les organisations, elles seraient amenées à « apprendre », mais sur des catégories qui ne sont ni celles de l'apprentissage humain, ni celles de l'apprentissage artificiel (celui des machines). Cette question donne lieu aujourd'hui, comme on l'a vu, à des développements considérables en termes de management de la connaissance. L'importance en est devenue telle que des « sociétés professionnelles » se sont constituées sur la question. C'est en cela que l'apprentissage organisationnel va mettre en avant la transcription des « manières systématiques de faire », conduisant à une sorte de marginalisation de ce que font « réellement » les individus pour stigmatiser ce qu'ils devraient faire. On retrouve là les stigmates du vieux projet du « management scientifique » qui considère l'action dans le cadre des structures. L'apprentissage organisationnel va donc conduire à une forme de confusion entre le niveau organisationnel (au regard d'*outputs* codifiables et codifiés), celui du groupe par la mise en avant de routines, codifiées ou non, l'aboutissement de l'apprentissage passant par la nécessaire codification des routines non codifiées et le niveau individuel où les comportements se trouvent inféodés aux activités à accomplir. L'apprentissage organisationnel va néanmoins privilégier le niveau organisationnel et celui du groupe sur le niveau individuel.

Comme le signalent Argyris et Schön (1978), la littérature développée autour de l'apprentissage organisationnel se divise en deux branches distinctes :

- celle qui envisage l'organisation de l'apprentissage à partir d'une approche normative, axée sur la pratique (parfois messianique), et qui marque la littérature professionnelle ;
- celle qui concerne les théories de l'apprentissage organisationnel et qui traite l'apprentissage organisationnel comme un sujet de recherche, s'éloignant de la pratique et donc non prescriptive.

Les partisans de l'organisation de l'apprentissage décrivent les exigences de l'apprentissage organisationnel (les organigrammes à plat, l'autonomie locale, la confiance et la coopération au-delà des frontières fonctionnelles), mais ils explorent rarement la signification de ces termes ou la nature même des

processus de changement auxquels ils font référence, dans la mesure où ils partent directement de réponses à ces questions. Ils se divisent entre les tenants de l'apprentissage au regard d'« occasions » d'apprentissage et les tenants de l'apprentissage au regard de configurations « apprenantes ».

De l'autre côté, les théories de l'apprentissage organisationnel se concentrent précisément sur les questions que la première école ne relève pas. Certains chercheurs soutiennent que l'idée même d'apprentissage organisationnel est contradictoire. D'autres chercheurs, qui lui accordent un sens, doutent que les organisations s'engagent réellement dans cette voie ou soient capables de s'y engager. Pour finir, ceux qui conviennent du fait qu'il arrive aux organisations d'apprendre réfutent l'idée que l'apprentissage organisationnel soit toujours profitable.

Cependant, ces deux écoles convergent sur certaines idées fondamentales :

- Il est important de reconnaître, de critiquer et de restructurer les théories de l'action organisationnelle.
- Elles évitent de prendre en compte un aspect fondamental pour la réussite et le maintien d'un apprentissage organisationnel : l'univers comportemental de l'organisation et les « théories d'usage » des individus qui le renforcent et sont renforcées par lui.

Les travaux consacrés à l'apprentissage organisationnel reposent donc sur un ensemble de tensions entre deux aspects :

- celui de l'apprentissage cognitif qui se traduit par une modification des représentations concernant aussi bien les perceptions que les modèles de raisonnement ;
- celui de l'apprentissage comportemental qui concerne les procédures organisationnelles, ce qui constitue un point de rencontre entre le modèle de l'organisation apprenante et celui du changement organisationnel.

Ces travaux sont marqués par la focalisation sur tel ou tel type de facteur considéré comme favorisant l'apprentissage organisationnel et se décomposent (Ingham, 1998) entre ceux qui se focalisent sur des facteurs externes de pression environnementale, des perceptions de dirigeants, ceux qui se focalisent sur des facteurs internes relevant des configurations organisationnelles (la décentralisation, les projets, la

flexibilité), et ceux qui vont se focalisent sur l'existence d'un système d'information formel « ouvert et performant », la reconnaissance de l'importance d'un système d'information informel et l'implication de la direction générale.

Mais de façon plus générale, ne peut-on, avec la question de l'apprentissage organisationnel, et en corrélation avec une interprétation d'ordre politique, poser les contours de l'émergence d'une « Raison » d'entreprise qui, au même titre de la « Raison d'État », pose la question du fonctionnement d'organisations « savantes » (et non plus seulement d'un État « savant ») ? Dans une perspective foucauldienne (Foucault, 1971), le développement de telles organisations savantes permettrait de fonder les relations « pouvoir – savoir » du « moment libéral » du fait du poids déterminant pris par les entreprises multinationales. Pas étonnant alors que vienne se poser la question d'une « économie de la connaissance » et d'une « société de la connaissance » au regard d'un capital intellectuel construit, détenu et valorisé au sein des organisations, cette « société de la connaissance » étant vue comme une extension des organisations – pour ne pas dire des « entreprises de la connaissance ». Le Produit Intérieur Brut de telles sociétés pourrait alors être évalué comme la somme des chiffres d'affaires des « entreprises de la connaissance », chiffres d'affaires tirés de l'échange de ces connaissances dans la mesure où ils équivaldraient peu ou prou à la valeur ajoutée produite, du fait de la disparition des consommations intermédiaires.

LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL

Peter Senge et l'apprentissage organisationnel

Senge est Professeur au *Massachusetts Institute of Technology* et a fondé la *Society for Organizational Learning* (www.sol-ne.org). Son ouvrage *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent* (1990) a été qualifié par la *Harvard Business Review* en 1997 comme un des cinq livres de management les plus influents de ces vingt dernières années. C'est aussi sans doute la référence la plus médiatisée du champ.

La principale question posée par cet ouvrage est liée à la nature même du « savoir apprendre » car, si nous savons maintenant qu'il nous faudrait accepter le changement comme un mode de vie personnel et organisationnel, nous ne saurions pas encore comment bien apprendre en groupe. Ce livre prétend donc poser les bases des disciplines à pratiquer pour découvrir les

clés de l'apprentissage de « l'organisation intelligente ». L'auteur va ainsi dresser le tableau des obstacles à l'apprentissage organisationnel pour ensuite décrire, une par une, les disciplines dont la pratique permettra de traiter favorablement les différents obstacles rencontrés par une organisation allant vers « l'intelligence » (maîtrise de soi, remise en cause des modèles mentaux, création d'une vision partagée, apprentissage en équipe). À ses yeux, la pensée systémique, « cinquième discipline », serait non seulement une discipline à part entière de l'apprentissage collectif, mais établirait également une relation très étroite avec chacune des autres disciplines de l'apprentissage, comme méta-connaissance en quelque sorte. Ce serait en effet parce que, depuis notre enfance, on nous apprend à fractionner les problèmes, à diviser le monde en sous-ensembles afin de gérer plus facilement les problèmes complexes que nous deviendrions incapables de voir les conséquences réelles de nos actions, de faire le lien entre le tout et ses parties. Pour créer des « organisations intelligentes », il faudrait abandonner l'illusion d'un monde fait de forces séparées, sans lien entre elles. La pensée systémique est donc une discipline qui consiste à voir les phénomènes dans leur intégralité. Elle permet d'étudier les interrelations plutôt que les éléments individuels, et donc d'observer des processus de changement. Pour P. Senge, la pensée systémique est surtout un état d'esprit, une sensibilité aux relations subtiles qui se nouent dans des systèmes vivants et qui leur donnent un caractère unique dans une perspective peut-être quelque peu métaphorique.

Mais l'ouvrage de P. Senge repose sur un postulat quelque peu rapide : les organisations intelligentes existeraient pour la simple raison qu'au fond de nous-mêmes nous voudrions tous apprendre. Il offre une apologie un peu « floue » de la pensée systémique. De tous les modèles proposés ici, c'est aussi le plus général.

Les apports de K. E. Weick à l'apprentissage organisationnel

Ce que Weick (1995) qualifie de *sensemaking* – construction émergente de sens si l'on préfère – peut être considéré comme de l'apprentissage organisationnel.

Certains « types » d'organisations seraient susceptibles de favoriser le *sensemaking*. La question qui est en arrière plan dans *Sensemaking in Organizations* consiste à chercher à expliquer la façon dont les organisations donnent du sens aux processus ambigus et peu compréhensibles auxquels elles sont confrontées.

Il faut noter que K. E. Weick s'intéresse principalement, dans cet ouvrage, à l'organisation dans le sens « organiser » (*organizing*), et peu aux organisations elles-mêmes en tant qu'« objets ».

K. E. Weick fait le postulat que, plus l'*input* est perçu comme ambigu, moins il va y avoir de règles car moins les membres de l'organisation vont savoir comment l'apprécier et le gérer. Pour réduire la complexité et l'ambiguïté, un individu doit geler, isoler et réutiliser certaines parties du flux. C'est le modèle de l'action d'organiser (*enactment – selection – retention*) qui peut être interprété dans les catégories de l'apprentissage organisationnel qui constitue son apport principal. Dans la phase d'*enactment*, l'agent organisationnel cherche à créer la « réalité » dans laquelle il évolue. Dans le monde professionnel (au moins), les problèmes ne se présentent pas en tant que tels, mais sont construits par les agents au regard des situations problématiques auxquelles ils font face, situations considérées comme problématiques car perçues comme inexplicables, incertaines, inquiétantes. L'*enactment* consiste donc à donner du sens à une situation qui n'en possède pas initialement. La phase d'interprétation consiste à interpréter les situations ainsi construites pour réduire leur caractère équivoque à partir de sa mémoire car ce qui va être mobilisé a déjà fonctionné dans le passé. C'est soit ce qui va donner du sens et une interprétation qui convient à l'agent, soit ce qui va rendre les choses encore plus confuses, d'où le choix privilégié des croyances porteuses de sens. On retrouve ici les logiques du « modèle de la poubelle » de Cohen, March et Ohlsen (1972) où la décision est considérée comme la combinaison de différents moments de différentes vies, combinaison marquée par l'arrivée exogène, dépendant du temps, de différentes opportunités de choix (réunions, demande externe ou interne par exemple). Au moment où parvient l'occasion d'effectuer des choix, des problèmes et des solutions sont disponibles. Le processus de décision procède alors de l'association de certains d'entre eux, non selon une logique de « moyens – fins », mais en fonction de la proximité temporelle d'arrivée, l'accès des agents organisationnels aux opportunités de choix, et leur « énergie » (capacité à résoudre des problèmes). La dernière phase du processus est celle de la mémorisation qui consiste à emmagasiner chaque situation construite et interprétée dans la perspective de la conservation du sens. Ces expériences seront alors disponibles pour être éventuellement réutilisées dans l'interprétation de nouvelles situations d'*enactment*.

Il existe un effet de retour de la rétention vers l'*enactment* et la sélection car l'individu ou

l'organisation peut décider de faire ou ne pas faire confiance à ses expériences passées. Le *sensemaking* est rétrospectif car on ne peut donner du sens à un fait ou à une action avant qu'elle ne soit survenue. C'est à ce moment-là que l'on regarde en arrière pour construire sa signification. Les événements actuels sont comparés aux expériences passées pour créer du sens. Le but des organisations, en tant que systèmes créateurs de sens, est d'identifier des événements récurrents afin de stabiliser leur environnement et de le rendre plus prévisible. C'est donc l'ensemble de ces étapes et des « boucles » qui les lient qui constitue une sorte de modèle de l'apprentissage organisationnel. Mais attention à la distance qu'il faut prendre avec le « volontarisme managérial » : avec cette perspective, on se situe bien clairement dans l'émergence d'un sens et non dans la perspective d'en « forcer » la création par l'expression de la volonté d'un dirigeant, par exemple.

Chris Argyris et Donald A. Schön : *Apprentissage organisationnel - Théorie, Méthode, Pratique*

Cette référence incontournable en matière d'apprentissage organisationnel repose sur une position scientifique très précise, la « recherche – intervention », position puisée chez Lewin (1951) qui met face à face un (ou plusieurs) enquêteur(s) et un (ou plusieurs) praticien(s), situation en elle-même fondatrice de l'apprentissage. Le mot de praticien revêt ici un sens bien particulier : il s'agit de tout agent capable, par sa position et sa formation, de se pencher sur les problèmes que rencontre l'organisation dans laquelle il travaille. L'enquêteur n'est pas un spectateur, mais un acteur cherchant à comprendre et à modifier une action. En effet, lorsque les enquêteurs cherchent à résoudre les problèmes que pose une situation d'action, ils donnent naissance à de nouvelles caractéristiques problématiques. Lorsque l'enquête organisationnelle conduit à l'apprentissage, les résultats se concrétisent généralement sous la forme de pensées et d'actions relativement nouvelles. Cette perspective de l'apprentissage est fondamentale dans la mesure où elle va venir fonder le concept de « savoir actionnable » qui est doute l'un des plus riches du domaine de l'apprentissage organisationnel en lui donnant une perspective dynamique. Ce sont en effet alors pas seulement les connaissances mais également les méthodes qui viennent constituer le « savoir actionnable », même si, aux yeux d'une théorie canonique de la connaissance, la notion de « savoir actionnable » venant mêler connaissance et action est assez étrange. Rappelons en effet la vieille division opérée en philosophie entre connaissance et action. Rappelons aussi que c'est un des apports de la

philosophie pragmatique américaine d'avoir établi un continuum entre les deux. Rappelons enfin la formation philosophique de D. A. Schön. Si, pour ces deux auteurs, le changement de comportement est une condition nécessaire à l'occurrence de l'apprentissage organisationnel, elle n'en est pas pour autant une condition suffisante. Mais le « savoir actionnable » peut aussi être considéré comme un des fondements de « l'entreprise de la connaissance ».

Les auteurs défendent une position humainement et rationnellement argumentée : le « chercheur – théoricien » (forme d'« ancêtre » du *knowledge worker*) ne doit pas sous-estimer les compétences des praticiens, dépositaires d'un savoir pratique sur l'organisation et vecteurs de changement. Le type de rapports souhaitables entre chercheur et praticien est basé sur une collaboration entre des types d'enquêteurs distincts, occupant des rôles différents et s'appuyant sur des compétences et des méthodes différentes, bien que complémentaires. En effet, les théoriciens enquêtent en formulant des propositions causales générales sous forme de lois explicatives. Mais les variations relatives aux effets constatés sont-elles uniquement déterminées par les variables qui mesurent les causes observées ? Le chercheur qui, dans cet esprit, embrasse un programme de recherche-action collaborative sur l'apprentissage organisationnel devient un « acteur – expérimentateur » au même titre que les praticiens qu'il rejoint. De leur côté, les praticiens pensent en termes de causalité intentionnelle, c'est-à-dire de relation causale entre le dessein d'un acteur et l'action qu'il entreprend pour réaliser celui-ci. Pour expliquer la cause, ils décrivent l'intention qui est à l'origine de l'action. Les praticiens font également référence à la cause résultante, c'est-à-dire la relation causale entre un acte et ses conséquences, intentionnelles ou non.

Un de leurs concepts de référence est donc celui de « boucle » pour lequel ils distinguent.

- La « boucle simple », relève d'une modification mineure des règles existantes par amélioration de l'existant sans remise en cause des représentations de l'existant. Elle est liée, en même temps, à tout ce qui tend à renforcer les représentations en place. Les individus, pris au piège des jeux de pouvoir et de survie, génèrent des processus défensifs d'une force extraordinaire. Par exemple, une conversation conçue au départ pour être positive engendre des réactions de défense et renforce la méfiance et les non-dits. Ceci amène ensuite à contourner la dimension émotionnelle des problèmes importants dont il devient impossible de débattre. Il s'agit alors de boucles d'inhibitions

primaires. Elles sont nourries par les « théories d'usage » des participants lors des confrontations directes. Ce sont des schémas de stratégies auto-renforcées qui ont souvent pour conséquence un « anti-apprentissage ». Il existerait d'ailleurs trois niveaux d'explication à ces schémas que représentent les boucles primaires d'inhibition : le niveau individuel, le niveau organisationnel et le troisième niveau que constitue l'interaction des deux premiers.

- La « double boucle » concerne les modèles et les représentations. C'est cet apprentissage en « double boucle » qui va venir caractériser l'organisation apprenante. Pour qu'un apprentissage en double boucle ait lieu et perdure à tous les niveaux de l'organisation, il faut parvenir à mettre fin aux processus auto-entretenus. Pour que cette interruption ait lieu, il faut que les « théories d'usage » individuelles soient modifiées.
- L'apprentissage de l'apprentissage ou *deutero-learning* (apprentissage au second degré) se caractérise par le fait que l'organisation « se penche » sur elle-même pour diagnostiquer les obstacles à l'apprentissage (autocensure, conformisme, attitudes défensives, sacralisation de la hiérarchie, rétention d'informations, etc.) ce qui conduit à réexaminer ses valeurs fondamentales en tentant de dépasser les blocages habituels pour redéfinir le sens donné à l'action (recadrage). Cette notion, tirée des auteurs de l'École de Palo Alto (cf. Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975), mais à laquelle est attribuée ici une dimension organisationnelle, exprime l'idée de l'accroissement du potentiel d'apprentissage.

Cette distinction entre ces différents types de « boucles » n'est pas forcément aisée car elle est brouillée par la dimension et la complexité organisationnelles. L'apprentissage en double boucle revêt une importance plus ou moins grande pour l'organisation dans son ensemble, selon le degré auquel les valeurs et les normes essentielles sont touchées. Le type d'apprentissage organisationnel aura tendance à varier en fonction du niveau d'agrégation (au regard des différentes strates regroupant des groupes d'individus) auquel il se produit et des liens plus ou moins étroits qui associent les unités entre elles à un même niveau ou à des niveaux différents.

L'intérêt majeur de cette perspective est de fonder une « vraie » théorie de l'apprentissage organisationnel qui ne déconnecte pas la logique de l'apprentissage organisationnel *stricto sensu*, c'est-à-dire tout ce qui

tourne autour des informations, des connaissances et des individus, de la logique de l'organisation apprenante, c'est-à-dire des conditions structurelles et procédurales qui favorisent l'apprentissage.

Les apports de Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi et le jeu de la dualité « savoirs tacites – savoirs explicites » dans l'apprentissage organisationnel

Nonaka et Takeuchi (1997) ont proposé un modèle qu'ils qualifient de « spirale du savoir ». Mais il s'agit ici moins de commenter la dualité « savoirs tacites – savoirs explicites » que d'en considérer la dynamique de transformation, dynamique qui privilégie radicalement l'axe « tacite – explicite » en laissant de côté l'axe « individuel – collectif ». Avec cette « spirale », il y est en effet beaucoup plus question de *knowing* que de *knowledge* ainsi que de socialisation organisationnelle.

Pour ce qui concerne l'apprentissage organisationnel proprement dit, ces auteurs proposent en effet le modèle dynamique suivant :

- la formalisation des savoirs tacites pour aller du savoir-faire tacite vers le savoir-faire explicite ;
- la combinaison (de l'explicite vers l'explicite) par opérations logiques (tri, addition, catégorisation) pour créer de nouveaux savoirs ;
- l'intériorisation (de l'explicite vers le tacite) par enracinement (réflexes, automatismes) des connaissances explicites ;
- la socialisation (pour aller du tacite vers le tacite) par acquisition directe d'une connaissance par la pratique, l'imitation, l'observation.

Pour eux, la création de la connaissance organisationnelle intègre ces quatre types de transformations et se développe sur deux dimensions : épistémologique (la différence tacite – explicite) et ontologique (de l'individu à l'organisation et de l'organisation au domaine inter-organisationnel). Ces processus sont mutuellement complémentaires et interdépendants.

Indépendamment de sa réception « plate », c'est-à-dire sous la forme d'un principe de gestion, il est également intéressant de souligner la possibilité d'effectuer une interprétation culturaliste de la « spirale du savoir » au regard d'une inspiration « orientale de l'amélioration » à partir du taoïsme (la sagesse de « la voie ») (Pesqueux, Pham et de Gueuser, 2005). Cette

perspective « orientale » peut néanmoins être considérée ici comme suffisamment significative dans son empreinte sur la culture asiatique et plus précisément japonaise, avec toutes les précautions qu'il faut prendre à ce sujet, en particulier celles qui concernent un culturalisme trop radical. N'oublions pas non plus l'écriture essentiellement aphoristique des ouvrages de référence, écriture qui rend leur compréhension particulièrement difficile. Les occidentaux ont donc en général du mal à comprendre le non-agir des taoïstes au regard de « la voie ». Il est important de souligner l'intérêt de cette référence culturaliste pour ce qui concerne les fondements « orientaux » de l'amélioration continue et du raisonnement en spirale. La réussite du *Kaizen* au Japon n'est elle pas due en grande partie à une culture imprégnée de taoïsme et du culte de « l'acte juste », favorisant « naturellement » des pratiques d'amélioration continue, aux antipodes des conceptions occidentales qui, pour leur part, mettent en avant le principe de séparation de l'être par rapport au monde. L'être y est ainsi considéré comme fondé à agir sur le monde. Un *leader* se caractérise ainsi par sa vocation à imposer une nouvelle forme au monde qui est le sien.

Conclusion : l'entreprise de la connaissance

« L'entreprise de la connaissance » est un modèle d'entreprise au sens strict du terme, c'est-à-dire un ensemble d'indices et d'analyses permettant de le valider comme forme existante et forme souhaitable. Ce modèle peut être considéré comme « englobant » dans la mesure où il effectue le lien entre des principes et des pratiques concernant la totalité de l'entreprise en mettant l'accent sur ce qui serait susceptible de servir de base à ce qui permettrait de juger ce que devrait être une « bonne » gestion.

Le postulat de base de « l'entreprise de la connaissance » est que l'actif « connaissance » devrait être au centre des préoccupations managériales, dans le but d'obtenir un retour financier visible à partir des investissements opérés sur les actifs immatériels, la connaissance étant vue comme venant fonder l'existence et le développement de ces actifs immatériels. Une « entreprise de la connaissance » devrait donc être gérée avec comme seul point focal la maîtrise et le développement de ses connaissances et compétences dans le but, si ce n'est d'accroître sa rentabilité, au moins d'accroître sa valeur.

C'est ainsi que, pour Prax (2000), le management de la connaissance répondrait à quatre attentes précises des agents organisationnels vus comme étant des utilisateurs

d'information, les réponses à ces quatre attentes étant constitutives de l'efficacité :

- Apporter l'information dont les agents ont besoin au bon moment, sans qu'ils en fassent la demande.
- Satisfaire les requêtes car il adopte une logique tournée vers l'utilisateur alors que la démarche du système d'information est centrée sur l'accumulation d'informations.
- Construire un processus de création, d'enrichissement, de capitalisation et de validation des savoirs et savoir-faire impliquant tous les agents.
- Contribuer à la performance collective et sa pérennité.

Il conviendrait, pour cela, de repérer des classes d'actifs incorporels au sein des « entreprises de la connaissance », actifs immatériels qui regrouperaient les aspects suivants :

- les compétences des collaborateurs. Il s'agit de la capacité à agir pour créer, aussi bien des actifs corporels que des actifs immatériels. Elles seraient à l'origine de deux types d'actifs immatériels (à composantes internes et à composantes externes) ;
- les actifs immatériels à composante interne qui comprennent des éléments aussi disparates que les brevets, les « concepts », la culture d'entreprise, les modes de fonctionnement ainsi que l'organisation administrative ;
- les actifs immatériels à composante externe qui comprennent des aspects tels que les relations avec les clients et les fournisseurs et, plus généralement, avec ce que l'on qualifie maintenant de parties prenantes, avec toute l'ambiguïté que cela comporte. Ils recouvrent des aspects, tels que les noms de produits, les marques déposées et la réputation ou l'image. La valeur des actifs à composante externe dépend principalement de la façon dont l'entreprise gère ses relations avec les tiers et de la nature de ces relations qui sont, non seulement une co-production, mais qui se modifient dans le temps.

Pour les défenseurs de la notion d'« entreprise de la connaissance », sa gestion repose donc sur une logique différente de la logique « industrielle classique », perspective venant justifier le recours à la notion de *Knowledge Management*.

Par exemple, Sveby (2000) propose le tableau de comparaison suivant : cf. tableau 1)

La gestion des compétences des collaborateurs serait cruciale. Elle impliquerait de bien cerner la façon dont les

employés, et notamment les experts, doivent être recrutés, formés, motivés et récompensés. Derrière l'utilisation des compétences se trouverait la nécessité de ne pas être dépendant d'un ou de plusieurs experts tout en valorisant ceux qui sont employés. Une telle gestion des compétences reposerait donc sur une stratégie agissant à la fois sur les processus de recrutement et de gestion de personnel et sur la mise en valeur des compétences. Dans une « entreprise de la connaissance », la tension des ressources vers la gestion des compétences est une composante interne critique qu'il convient de gérer, d'où la focalisation du management de la connaissance sur les catégories de la gestion des ressources humaines où la valorisation du savoir-faire devient une problématique centrale.

Mais le management de la connaissance consiste également à mettre à la disposition des collaborateurs les supports nécessaires à l'échange de connaissances qui leur permette de dépasser leurs limites cognitives intrinsèques et de valoriser et de développer les connaissances individuelles et organisationnelles. Le management de la connaissance se construit donc au carrefour entre les systèmes d'aide à la décision, la gestion des ressources humaines et le système d'information formel. Il vient donc poser des questions en matière d'organisation.

BIBLIOGRAPHIE

C. Argyris et D. A. Schön (1996, 1978), *Apprentissage organisationnel – Théorie, méthode, pratique*, De Boeck Université, Bruxelles, Paris (Organizational Learning : a Theory of Action Perspective, Addison Westley, Readings).

R. Boyer et M. Freyssenet (2004), *Les modèles productifs*, Éditions La Découverte, collection « repères », n° 298.

M. D. Cohen, J. G. March et J. P. Ohlsen (1972), « A Garbage Can Model of Organization Choice », *Administrative Science Quarterly*, vol. 17.

M. Foucault (1971), *Surveiller et punir*, Gallimard, collection « NRF », Paris.

A. Hatchuel (1998), « Y a-t-il un modèle français ? Un point de vue historique », *Revue Française de Gestion Industrielle*, vol. 17, n° 3, 9-14.

J.-P. Helfer, M. Kalika et J. Orsoni (2000), *Management – stratégie et organisation*, Vuibert, Paris.

M. Ingham (1998), *La connaissance créatrice*, De Boeck, Bruxelles.

K. Lewin (1951), *Field Theory in Social Science*, Harper et Row, New York.

J. March et P. Olsen (1975), « La mémoire incertaine : apprentissage organisationnel et ambiguïté », *European Journal of Politic Research*, n° 3, 147-171.

I. Nonaka et H. Takeuchi (1997), *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck Université, Bruxelles.

Y. Pesqueux et D. Pham Huy et F. de Geuser (2005), « Western Ideology and Management: an Oriental Detour », in R. Ajami et C. E. Arrington et F. Mitchell et H. Norreklit (Eds.), *Globalization, Management Control, and Ideology : Local and Multinational Perspectives*, DJOF Publishing, Copenhagen, Denmark.

J.-Y. Prax (2000), *Le guide du Knowledge Management – Concepts et pratiques du management de la connaissance*, Dunod, Paris.

P. M. Senge (1990), *The Fifth Discipline : the Art and Practice of the Learning Organization*, Century Business.

K. E. Sveby (2000), *Knowledge Management – la nouvelle richesse des entreprises – savoir tirer profit des actifs immatériels de sa société*, Éditions d'Organisation, Paris.

P. Watzlawick, J. Weakland et R. Fisch (1975), *Changements : paradoxes et psychothérapie*, Seuil, Paris.

K. E. Weick (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage.

Annexe :

Tableau 1: Comparaison entre la logique de l'entreprise industrielle et la logique de l'entreprise du savoir d'après Sveby (2000)

Rubrique	Logique industrielle	Logique du savoir
Collaborateurs	Générateurs de coûts ou ressources	Générateurs de gains
Source du pouvoir de l'encadrement	Niveau hiérarchique	Niveau de savoir
Conflits potentiels	Travailleurs physiques contre détenteurs du capital	Travailleurs du savoir contre décideurs
Principale tâche de l'encadrement	Superviser les subordonnés	Aider les collaborateurs
Information	Instrument de contrôle	Outil de communication, ressource
Production	Travailleurs physiques transformant ressources matérielles en produits matériels	Travailleurs de savoir transformant des connaissances en structures immatérielles
Flux d'information	Hiérarchique	Réseaux informels
Forme principale des gains	Matérielle (agents)	Immatérielle (connaissance, nouvelles idées, nouveaux clients, R et D)
Freins à la production	Finances et compétences humaines	Temps et savoir
Forme de la production	Produits matériels	Structures immatérielles

Forme de la production	Mécanique, séquentielle	Induite des réseaux
Relation avec les clients	A sens unique par les marchés	Interactives au moyen des réseaux
Savoir	Outils ou ressources parmi d'autres	Préoccupation majeure de l'organisation
Objectifs de formation	Utilisation de nouveaux outils	Création de nouveaux actifs
Valeur en bourse	Induite par les avoirs matériels	Induite par les avoirs immatériels
Économie	Rendements décroissants	Rendements croissants et décroissants à la fois